

Goed leren lezen.

Leren lezen is dé centrale activiteit in de basisschool. Kinderen die niet vlot en vloeiend kunnen lezen, hebben moeite met het ontsluiten van wat er staat. Zwak technisch lezen betekent vaak ook dat het begrijpen van een tekst stagneert. Kinderen die veel tijd nodig hebben om woorden te herkennen, krijgen vroeg of laat problemen met begrijpend lezen, met het leggen van verbanden tussen woorden en zinnen (zie Aarnoutse, 2017). De vroege geletterdheid is een voorspeller voor de toekomstige leesontwikkeling (zie Cunningham & Stanovich, 1997). Uit onderzoek blijkt dat de meeste leesproblemen op woord- en zinsniveau plaatsvinden (Foorman, Francis, Beeler, Winikates, & Fletcher, 1997; Kintsch, 2013). Lezen leert een kind niet op een natuurlijke wijze, zoals spreken en luisteren, door interacties met ouders en andere volwassenen. Zelfs niet in een rijke leesomgeving. Leren lezen vraagt om onderwijs en een deel van de kinderen heeft specialistische hulp nodig.

In Vlaanderen en Nederland wordt nog te veel gedacht dat leren lezen een zaak is van het 1^e leerjaar¹ omdat in dat jaar het methodisch leren lezen plaatsvindt, terwijl het leren lezen eigenlijk al daarvoor is begonnen en daardoor meer inhoudt dan het toepassen van een methode. Belangrijk is dat kinderen een goede start maken met het leren lezen en dat vraagt om gerichte activiteiten in de kleutergroepen, vooral bij die kinderen die het risico lopen om zwakke lezers te worden.

Het belang van goed leren lezen

Het leren lezen is het meest onderzochte gebied binnen de sociale wetenschappen, waardoor er veel kennis over is. Internationaal bestaat er veel consensus over de vraag hoe dit het beste – en ook voor mogelijke risicolezers – kan plaatsvinden. Twee harde

onderzoeksgegevens zijn in dit verband belangrijk, namelijk:

- ~ De leesontwikkeling begint al vroeg, voorschools, en beïnvloedt het methodisch leren lezen in het 1^e leerjaar. In de kleuterperiode zijn bij minstens 20% van de kinderen risicofactoren te onderkennen met betrekking tot het toekomstig leren lezen. Factoren als problemen met de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid, onvoldoende ervaring met geschreven taal, een zwakke woordenschat, moeite met het fonemisch bewustzijn, ontbreken van letterkennis, et cetera beïnvloeden het toekomstig leren lezen negatief. Leesonderzoek laat zien dat vroegtijdig ingrijpen voorkomt dat leesproblemen ontstaan en dat verwijzingen naar het buitengewoon onderwijs noodzakelijk zijn. Volgens Byrne (1998) zijn op 4-jarige leeftijd fonemisch bewustzijn en letterkennis belangrijke voorspellers van de toekomstige leesontwikkeling. Beide vaardigheden zijn immers noodzakelijk voor de ontdekking van het (alfabetisch) principe dat letters naar klanken verwijzen (vergelijk Aarnoutse, Beernink & Verhagen, 2010). Aan de andere kant maken onderzoekers zoals Catts, Fey, Tomblin en Zhang (2002) duidelijk dat kinderen

1 We hanteren in dit artikel de term 1^e leerjaar; het Vlaamse 1^e leerjaar komt overeen met het Nederlandse groep 3. 2 Het Vlaamse buitengewoon onderwijs komt voor een groot deel overeen met het Nederlandse speciaal onderwijs.

Een must!

met problemen op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid een vijf keer zo groot risico lopen om problemen te krijgen bij het leren lezen. Problemen op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid beïnvloeden namelijk op negatieve wijze de ontwikkeling van het (fonologisch en) fonemisch bewustzijn. Het project BOUW (Van der Leij & Zijlsta, 2017) laat zien dat aandacht voor fonemisch bewustzijn in groep 2 onder andere leidt tot 60-65% afname van het aantal zwakke lezers in de categorieën D en E. Onder fonemisch bewustzijn verstaan we het besef dat woorden uit onderscheiden klanken bestaan. Zo bestaat het woord 'pen' uit drie fonemen of spraakklanken: p-e-n.

Er bestaat overtuigend bewijs dat kinderen die slecht starten met lezen zelden goede lezers worden (Stanovich, 2006). Dit verklaart ook waarom Allington (2008) het jammer vindt dat sommige scholen de kleuterperiode niet zien als een fase waarin vroegtijdige interventies kunnen plaatsvinden om problemen tijdens het leren lezen in het 1^e leerjaar te voorkomen. Hoe eerder, hoe beter! Over het belang van een goede leesstart zegt Aarnoutse (2013) het volgende: de periode van 0 tot 6 jaar is uitermate belangrijk voor de taalontwikkeling van kinderen. Dan wordt de basis gelegd voor luisteren en spreken, voor lezen en schrijven. In die gevoelige periode leren de meeste kinderen met gemak één of twee talen spreken. Het valt te betreuren als in die tijd geen goed fundament wordt gelegd voor de verdere taalontwikkeling van de kinderen. Tekorten in die vroege periode zijn later vrijwel niet meer te herstellen.

Kortom: bij het leren lezen moeten twee nauw met elkaar samenhangende fasen worden onderscheiden,

FASEN VAN EFFECTIEF LEREN LEZEN

Fase vóór het methodisch leren lezen



Fase ván het methodisch leren lezen

waarbij de fase vóór het methodisch leren lezen de fase ván het methodisch leren lezen beïnvloedt:

De Nederlandse situatie

Rondom het leren lezen is in Nederland veel aan de hand. Er verschijnen diverse methoden voor leren lezen op de markt die doorgaans niet uitgetoetst zijn. Daarnaast spelen ideeën een rol, zoals beeld denken en kindvolgend leesonderwijs, die haaks staan op wat leesonderzoek over goed leren lezen laat zien. Ideeën waarvan vooral de risicoleerlingen de dupe zijn en die de hoge leesuitval in het 1^e leerjaar niet terugdringen. Het lijkt er momenteel soms op dat er in de belangrijkste groep van de basisschool veel geëxperimenteerd wordt, terwijl er binnen de onderwijswetenschappen juist over het leren lezen de meeste kennis aanwezig is.

Vanuit de optiek van preventie besteden we aandacht aan enkele praktijken die het leren lezen sterk beïnvloeden.

Kan elk kind leren lezen?

Onderzoek laat zien dat bij het leren lezen heel veel komt kijken, zoals:

- ~ weten dat woorden uit klanken zijn opgebouwd (fonemisch bewustzijn);
- ~ weten dat letters voor klanken staan;
- ~ letters aan klanken kunnen koppelen;
- ~ nauwkeurig kunnen lezen;
- ~ vlot en vloeiend kunnen lezen (geautomatiseerd).

Een vraag die in dit verband dikwijls gesteld wordt is of elk kind wel kan leren lezen. De Nederlandse Inspectie van het onderwijs bracht in 2006 de brochure 'Iedereen kan leren lezen' uit en stelt daarin dat in de Nederlandse wetenschappelijke kring en bij vakdidactici een behoorlijke consensus bestaat over de

vraag hoe beginnend leesonderwijs eruit moet zien. We noemen een aantal kernpunten die in de betreffende brochure naar voren komen:

- ~ Leren lezen gaat niet vanzelf, het moet geleerd worden. De rijpingsgedachte wordt door velen van de hand gewezen.
- ~ In de kleutergroepen moet systematisch aandacht worden besteed aan vaardigheden die van belang zijn om succesvol te leren lezen.
- ~ Leraren zouden hun methode voor leren lezen in het 1^e leerjaar tot het einde moeten volgen en voldoende tijd moeten inplannen.
- ~ Scholen zouden per leerjaar minimumdoelen voor het lezen moeten vaststellen.
- ~ Zwakke lezers moeten zo vroeg mogelijk worden gesignaleerd en zo snel mogelijk hulp krijgen.
- ~ Zwakke lezers hebben vooral behoefte aan extra instructie- en oefentijd.

Daarnaast geldt bij de start van het leren lezen dat rekening moet worden gehouden met de aanwezigheid van mogelijke risicolezers. Er moet dan worden gedacht aan kinderen met een laag geboortegewicht, een zwakke mondelinge taalvaardigheid (onder andere slecht articuleren, onduidelijk praten), een zwak gehoor, slechtziende kinderen, een onontwikkeld fonemisch bewustzijn, dyslexie in de familie, een geringe woordenschat en kinderen die thuis weinig geletterde ervaringen hebben opgedaan.

Als deze kinderen in de voorschoolse- en in de kleuterperiode geen extra aandacht krijgen, dan is het risico groot dat ze uitvallen tijdens het leren lezen in het 1^e leerjaar. Vaak wordt vergeten, dat kinderen die tijdens het leren lezen in het 1^e leerjaar uitvallen in de kleutergroepen dikwijls signalen hebben afgegeven dat het mogelijk in de toekomst niet goed met hen zal gaan. Signalen waarmee meestal te weinig wordt gedaan.

Doorkleuteren voorkomen

Volgens Marreveld (2018) is Nederland internationaal kampioen doorkleuteren! Er is geen onderzoek beschikbaar dat aantoont dat kinderen door dat extra jaar een betere lezer worden. Wel is bekend dat zwakke kinderen meestal niet veel leren van een jaartje overdoen. Dat geldt eveneens voor het zittenblijven in de hogere groepen (zie Hattie, 2012). Zittenblijven

komt dikwijls neer op meer van hetzelfde doen, waardoor kinderen niet beter gaan leren. Bovendien tast zittenblijven het sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen sterk aan (zie Hattie & Timperley, 2007).

Kinderen leren het beste lezen rond hun vijfde of zesde jaar. Dat is de ideale tijd volgens de World Bank Group (Graham en Kelly, 2018) om een basisleesvaardigheid te ontwikkelen die leidt tot vloeiend lezen. Om te voorkomen dat veel kinderen in de kleutergroepen doorkleuteren, moet in deze groepen en in de voorschoolse periode veel aandacht aan de taalontwikkeling besteed worden. Veel meer dan nu het geval is. Het is van belang dat leraren, ouders en verzorgers de taalontwikkeling van de kinderen op een kwalitatief hoog niveau stimuleren. Dat betekent dat het onderwijs of de hulp die geboden wordt effectief en ook leuk moet zijn. Speels, systematisch en doelgericht. Voor de zwakkere kinderen betekent dit dat ze vaker dan nu het geval is, moeten worden gestimuleerd en uitgedaagd (aangesproken) om goed te luisteren en te spreken en dat ze vaker via observatie en toetsjes gevolgd en geholpen worden (Aarnoutse, Beernink & Verhagen, 2010; Aarnoutse, 2013). De vinger aan de pols houden en meteen actie ondernemen is bij deze kinderen heel belangrijk. De oplossing van het probleem van het doorkleuteren moet niet gezocht worden in het speelser maken van het leesonderwijs in het 1^e leerjaar, maar in het centraal stellen van taal, van goed leren luisteren en spreken in de kleutergroepen. Hierbij is het van belang dat leraren in deze groepen de ontwikkeling van de kinderen niet alleen volgen of afwachten, maar ook stimuleren. Vooral bij de zwakkere kinderen. Het is de vraag of leraren van deze groepen voldoende geschoold zijn om de taalontwikkeling van de kinderen te volgen en te stimuleren.

Het werken vanuit duidelijke leesdoelen

Het is van belang dat een school ambitieuze doelen voor het leren lezen in het 1^e leerjaar hanteert. De Drie-Minuten-Toets (DMT) en AVI-toetskaarten worden in Nederland en Vlaanderen frequent gebruikt voor het meten van de technische leesvaardigheid op woord- en tekstniveau. Te vaak wordt momenteel gesteld: we doen het goed als we niet meer dan 40% IV en V kinderen hebben op de Cito lees-

Lezen leert een kind niet op natuurlijke wijze, zoals spreken en luisteren, door interacties met ouders en andere volwassenen

toetsen. Men neemt dan de normering van het Cito als einddoel. Een dergelijk doel heeft tot gevolg dat 40% van de kinderen aan het einde van het 1^e leerjaar niet goed kan lezen, wat zeer zorgelijk is (Vermooy, 2015). De eerste stap om dit probleem aan te pakken is dat elke school eigen ambitieuze doelen stelt voor het einde van het 1^e leerjaar. Bijvoorbeeld:

- ~ 95% leest minimaal AVI-E3
- ~ 95% van de kinderen haalt een I - III-resultaat op de nieuwe DMT

Kwaliteitsproblemen tijdens het leren lezen

Wanneer opbrengsten tijdens het leren lezen in het 1^e leerjaar onder de maat blijven, wordt dat meestal veroorzaakt door een of meer van de volgende factoren (Vermooy, Vollenbroek & Van der Hoogt, 2012):

- ~ Geen (hoge) doelen stellen die leerlingen moeten halen, terwijl uit onderzoek blijkt dat het stellen van doelen en het hebben van hoge verwachtingen van groot belang zijn voor de resultaten die met de leerlingen bereikt worden.
- ~ Geen goede expliciete instructie zoals te weinig uitleg, niet voordoen en onvoldoende oefenen en herhalen. Van der Leij (2018) spreekt in dit verband over het belang van kindleidend leesonderwijs. Vooral risicolezers hebben baat bij instructie waarbij niet alleen uitgelegd wordt, maar door de leraar ook bepaalde zaken hardop denkend worden voorgedaan. Ook moeten ze begeleid worden bij het toepassen - door goede feedback te krijgen - van wat tijdens de instructie en geleide inoefening aan de orde is gekomen. Daarnaast laat veel onderzoek zien, dat juist herhaling voor risicolezers een belangrijke activiteit is die hen helpt om een geautomatiseerde lezer te worden.
- ~ Te weinig tijd voor technisch lezen, waardoor er meer kinderen uitvallen. Als er te weinig tijd voor het leren lezen is ingeroosterd, bijvoorbeeld minder dan 400 minuten per week. Het gevolg

is dat er dan meer kinderen uitvallen; een uitval die zichtbaar wordt in te veel D- of E-scores (oude normering Cito-toetsen) of IV- en V-scores op leestoetsen (nieuwe normering Cito-toetsen). Dit betekent bij hantering van de D- en E-scores 15 en 10% van de leerlingen ruim onder het landelijk gemiddelde scoren en bij het werken met IV- en V-scores gaat het om respectievelijk 20% onder het landelijk gemiddelde en 20% ver onder het gemiddelde scorende leerlingen op de leestoetsen. Zoals eerder vermeld, worden de Drie-Minuten-Toets (DMT) en AVI-toetskaarten in Vlaanderen frequent gebruikt voor het meten van de technische leesvaardigheid op woord- en tekstniveau.

- ~ Morsen met tijd. De tijd die voor lezen wordt ingeruimd, wordt niet altijd voor het leren lezen gebruikt, waardoor vooral risicolezers te weinig tijd krijgen en uitvallen.
- ~ Onvoldoende aandacht voor automatisering van het technisch lezen in het 1^e leerjaar. Automatisering van de letter-klankkoppeling en op mkm-niveau is cruciaal om een goede, vlotte lezer te worden. Als dat goed gebeurt, wordt daar een sterke basis voor vlot en vloeiend lezen gelegd. Voorkomen moet worden dat de kinderen te lang met spellend lezen bezig zijn.
- ~ Zwakke lezers krijgen vaak niet meer tijd, waardoor ze steeds verder achterop raken. Het is bekend dat zwakke lezers juist meer tijd nodig hebben om een goede lezer te worden. Krijgen ze niet meer tijd, bijvoorbeeld dagelijks 15 minuten verlengde instructie, dan zullen ze zwak blijven en dikwijls nog verder achterop raken.
- ~ Methoden worden niet tot het einde toe gevolgd en uitgemaakt, waardoor belangrijke leerstof niet behandeld wordt. Onderzoek laat zien dat het vooral voor risicolezers van belang is, dat bijvoorbeeld de methode voor leren lezen tot het einde toe gevolgd wordt.

De inzet van deskundige leraren

Onderzoek laat meer en meer zien, dat bekwame leraren een duidelijk positieve invloed op de leerling uitoefenen, ongeacht diens achtergrond (Hattie, 2003; Haycock, 2007). Van groot belang is de deskundigheid van de leraar op het gebied van het leren lezen van risicokinderen. Van alle factoren die bij het leren lezen on-

derscheiden kunnen worden, is de instructiekwaliteit van de leraar het meest cruciaal. Haar of zijn deskundigheid vormt het hart van effectief leren lezen. Geeft de leraar niet goed les, dan zal dat negatieve gevolgen hebben voor de leesresultaten van haar of zijn groep. Goed lesgeven doet ertoe. Investeren in effectief lesgeven is een strategie die het meest 'research based' is. De grote invloed van instructie voor het leren van kinderen – en dan in het bijzonder voor risicoleerlingen – is in de voorbije jaren onderschat (Fletcher & Lyon, 1998)! Het is niet voor niets dat Bosman (2004) vindt dat leraren van het 1^e leerjaar een extra opleiding moeten krijgen van minimaal 1 jaar in het belang van de toekomst van de kinderen.

Een goede methode voor leren lezen op een wijze manier gebruiken

De twee meest gebruikte leesmethoden in Nederland, Veilig leren lezen van Zwijsen en Lijn 3 van Malmberg, zijn het resultaat van veel kennis en ervaring van generaties praktijkmensen en van veel wetenschappelijk onderzoek (denk in dit verband aan de rol van dr. Mommers). De leerlijn die in deze methodes wordt aangeboden, sluit nauw aan bij wat wetenschappelijk bekend is over het ingewikkelde proces van leren lezen. Zie hiervoor Ehri (2005), Snow en Juel (2005), Struiksma, Van der Leij en Vieijra (2012), Tunmer en Nicholson (2011) en Vernooij (2006). De elementaire leeshandeling van het koppelen van klanken aan letters wordt in deze methoden goed voorbereid en uitgevoerd, waarbij er de nodige aandacht is voor het automatiseren. Het is erg riskant om methoden van deze kwaliteit weg te zetten en het wiel van het beginnend leesonderwijs opnieuw uit te vinden. Een beginnende leraar heeft juist veel steun aan de leerlijn in dergelijke methoden. Dat betekent natuurlijk niet dat methoden voor beginnend lezen slaafs gevolgd moeten worden en alle suggesties en oefeningen precies moeten worden uitgevoerd. Naarmate de leraar van het 1^e leerjaar meer ervaring opdoet met het geven van onderwijs in beginnende geletterdheid, gaat zij of hij meestal ook flexibeler met de methode om. Ze kan dan ook meer speelse elementen inbrengen. Het probleem van meer dan 20 procent zwakke lezers aan het einde van het 1^e leerjaar is niet op te lossen door de methode af te schaffen, het leesonderwijs voor risicoleerlingen uit te

stellen of het leesonderwijs in dat leerjaar veel speelser te maken. Het kan hier en daar best wel wat speelser, maar bedacht moet worden dat het beginnend lezen voor een belangrijk deel een techniek is die alleen door veel oefening kan worden verworven. De oplossing van het probleem moet veeleer gezocht worden in een verlichting van het overige programma voor dit leerjaar en niet in het minder tijd besteden aan het leren lezen. Alle initiatieven die een leraar onderneemt, zijn minder belangrijk dan kinderen leren lezen! Het programma is vooral voor de zwakke kinderen zwaar. Zo moeten zij zich in korte tijd drie verschillende manieren van lezen eigen maken namelijk het spellend lezen, het snel herkennen van groepen van letters in woorden en het lezen van zinnen met de juiste intonatie en melodie (vloeiend lezen). Om de bestaande methodes te ontlasten is het verstandig om bepaalde aspecten van beginnende geletterdheid in de kleuterperiode aan de orde te stellen (Aarnoutse, 2004). Zo kan de ontwikkeling van het bewustzijn dat woorden uit groepen van klanken (bo-men) en uit afzonderlijke klanken bestaan al in deze periode op een speelse manier gestimuleerd worden. Uit onderzoek blijkt dat kinderen dit (fonemisch) bewustzijn of besef zonder veel moeite kunnen leren (Aarnoutse, 2004; Aarnoutse, 2010). Hetzelfde geldt voor het leren van letters. Kinderen willen graag weten wat die rare figuurtjes betekenen, hoe hun naam geschreven wordt et cetera. De ontwikkeling van letterkennis kan in deze periode goed gestimuleerd worden. Dat gebeurt in landen als de Verenigde Staten, Engeland en Israël en de laatste jaren ook in Nederland. Door de ontwikkeling van deze belangrijke onderdelen van beginnende geletterdheid al vroeg te stimuleren, kan het programma voor het 1^e leerjaar verlicht worden en het proces van het leren lezen soepeler verlopen, vooral voor de zwakke lezers. Het spreekt vanzelf dat uit wetenschappelijk onderzoek moet blijken of de zwakke lezers van dit leerjaar met deze verlichting van het programma voldoende gebaat zijn. Het is een gedegen praktijkonderzoek meer dan waard.

Tot slot

Het is niet voor niets dat er onderzoekers zijn die het goed leren lezen van kinderen 'rocket science' noemen. Kinderen goed leren lezen vereist met andere woorden veel deskundigheid, maar ook verantwoor-

Onderzoek toont dat vroegtijdig ingrijpen voorkomt dat leesproblemen ontstaan.

delijkheid. Het geeft van de andere kant ook veel voldoening om te zien hoe kinderen in relatief korte tijd het geheim van het alfabetisch schrift ontdekken. We gaven het al eerder aan: het is van cruciaal belang dat kinderen een goede start in beginnende geletterdheid maken. Dat vraagt vanaf het begin veel aandacht voor alle beginnende lezers, maar vooral ook voor de potentiële risicolezers. Effectief leren lezen in het 1^e leerjaar vraagt niet alleen dat er zorgvuldig wordt omgegaan met de methode voor leren lezen. Het betekent ook dat de taalontwikkeling in de kleutergroepen sterk gestimuleerd wordt en dat belangrijke vaardigheden van beginnend lezen op een speelse wijze aan de orde komen. Dat beïnvloedt in sterke mate het leren Lezen in het 1^e leerjaar.

Bronnen

- Aarnoutse, C. (2017). Onderwijs in begrijpend lezen. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 56 (11-12), 269-291.
- Aarnoutse, C. (2013). Een probleem dat dringend om een oplossing vraagt. *De Cascade*, 22-24. Rotterdam: Stichting Cosmicus.
- Aarnoutse, C., Beernink, J., & Verhagen, W. (2010). *Beginnende geletterdheid. Handleiding. Toetspakket voor groep 1, 2 en 3*. Amersfoort: CPS.
- Aarnoutse, C.A.J. (2004). *Ontwikkeling van beginnende geletterdheid*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Bosman, A. (2004). *Lezen gaat (bijna) voor alles in groep 3*. Presentatie voor het CPS. CPS: Amersfoort.
- Catts, H., Fey, M., Tomblin, J. & Zhang, X. (2002). A Longitudinal Investigation of Reading Outcomes in Children With Language Impairments. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 45(6), 1142-1157.
- Cunningham, A.E., & Stanovich, K.E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 6, 934-945.
- Ehri, L.C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167-188.
- Foorman, B.R., Francis, D.J., Beeler, T., Winikates, D., & Fletcher, J.M. (1997). Early interventions for children with reading problems: Study designs and preliminary findings. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 8, 63-71.
- Graham, J., & Kelly, S. (2018). *How Effective Are Early Grade Reading Interventions? A Review of the Evidence*. World Bank Group, Education Global Practice Group.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research* 2007 77: 81.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis Of Over 800 Meta-Analyses Relating To Achievement*. London/New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London/New York: Routledge.
- Hattie, J. 2015. *What doesn't work in education: the politics of distraction*. London: Pearson.
- Hattie, J. (2015). *What works best in education: the politics of collaborative expertise*. London: Pearson.
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In Alvermann, D.E., Unrau, N.J., & Ruddell, R.B. (Eds.). *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 807-839). Newark, DE: International Reading Association.
- Marreveld, M. (2018). Van 2 naar 3: zachte landing. *Didactief*, 48 (5), 14-19.
- Snow, C.E., & Juel, C. (2005). Teaching children to read: What we do know about how to do it? In M.J. Snowling, M.J., & Hulme, C. (Eds.). *The science of reading: A handbook* (pp. 501-520). Oxford, UK: Blackwell.
- Struiksmá, A.J.C., Leij, A. van der, & Vieijra, J.P.M. (2012). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Tunmer, W.E., & Nicholson, T. (2011). The development and teaching of word recognition skill. In M.L. Kamil, P.D. Pearson, E.B. Moje, & P.P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research (Vol.IV)* (pp.405-431). New York: Routledge.
- Van der Leij, A. (2017). Leesproblemen nu preventief aanpakken. *Lexima Magazine, februari 2017, pagina 8*.
- Van der Leij, A. & Zijlstra, H. (2017). Voorkom laaggeletterdheid en dyslexie. *BasisschoolManagement nr. 8, december 2017*.
- Vernooy, K. (2006). *Effectief omgaan met risicolezers. Werken aan preventie en beter omgaan met leesproblemen*. Amersfoort: CPS.
- Vernooy, K., Vollenbroek, R., & Van der Hoogt, T. (2012). *Opbrengstgericht werken: Vlot en vloeiend lezen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Vernooy, K. (2015). *Evidence based aanvankelijk lezen en de rol van de nieuwe methoden voor leren lezen*. Groningen: ECNO.